



Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas, Nº18, 2022, Buenos Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la Editorial Deceducando Nº7.



## **Economía social y solidaria en la escuela secundaria: cuando la formación para el trabajo es una estrategia de inclusión social**

Dra. Delfina Garino (IPEHCS-CONICET-UNCo)

delgarino@gmail.com

### **Resumen**

Este artículo analiza la propuesta educativa de una escuela secundaria que otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos de la ciudad de Neuquén, que recibe jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales, y los forma tanto para la inserción laboral directa como para la continuidad de estudios superiores. La propuesta educativa de la escuela se articula y adquiere sentido desde la formación para el trabajo desde el enfoque de la economía social. La investigación, orientada desde una perspectiva cualitativa, se propone el seguimiento de 3 cohortes de egresadxs, y en este artículo se destacan los hallazgos respecto de los sentidos construidos por lxs jóvenes sobre de sus procesos de formación y su incidencia en sus trayectorias de inserción laboral y de continuidad de estudios superiores, así como las visiones del mundo del trabajo por ellxs construidas.

### **Introducción<sup>1</sup>**

Los mercados de trabajo en los países de América Latina se caracterizan por su precariedad y segmentación, es decir, se observan en ellos segmentos laborales caracterizados por condiciones de trabajo y de ingresos específicas, siendo más elevados y más estables para quienes se encuentran en condiciones de formalidad o se desempeñan en el sector formal de la economía (Bertranou y Casanova, 2014). Como es de esperar, el grado de segmentación se asocia a otras variables como los niveles de instrucción alcanzados (en general descendiende, pero nunca se elimina, a medida que el

---

<sup>1</sup> Este artículo recupera los hallazgos centrales de mi tesis doctoral, titulada “Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén”. Además, se enmarca en el proyecto FACE-UNCo C164 “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo N°0046 “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).



nivel educativo se incrementa); al género y la edad (las mujeres y lxs jóvenes enfrentan condiciones más adversas que sus pares varones y que lxs adultxs); los territorios, etc.

En efecto, las tendencias que se observan en el mercado de trabajo, algunas veces se acentúan y otras no se verifican de la misma manera en el mercado laboral juvenil: lxs jóvenes suelen ser lxs más afectados en las fases recesivas de los ciclos económicos, presentando tasas de desempleo, informalidad y subocupación más elevadas que lxs adultxs; y en períodos de recuperación estos índices mejoran menos que los del mercado de trabajo de adultxs. Dada la interseccionalidad de las variables antes mencionadas, el panorama frente al mercado laboral es más complejo para quienes han salido tempranamente del sistema educativo (especialmente para quienes no han completado los niveles obligatorios de educación), pertenecen a los sectores con menos recursos de la población (Pérez, 2008; Sosa, 2018) y para el caso de las mujeres jóvenes (OIT, 2013). Por este motivo, se plantea que el mercado laboral juvenil es crítico, dinámico y segmentado.

A partir de un contexto adverso para lxs jóvenes, este artículo indaga acerca del papel de la educación secundaria en los procesos de inserción laboral, analizando la manera en que las propuestas educativas, así como los vínculos que se proponen, pueden resultar inclusoras de lxs jóvenes en distintos campos: a la propia escuela secundaria, al cursado de estudios superiores o al mundo del trabajo. En este sentido, se busca responder ¿Cómo se construye la propuesta educativa basada en los preceptos de la economía social y solidaria? ¿De qué manera interviene la escuela en los procesos de inclusión social de jóvenes a distintos ámbitos? ¿Qué sentidos construyen lxs egresadxs de la escuela sobre sus procesos de escolarización?

El artículo es parte de los resultados de una tesis doctoral, una investigación cualitativa que se orientó a analizar las trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresadxs de escuelas secundarias con formación para el trabajo en la ciudad de Neuquén. Se estructura en cuatro apartados: en el primero de ellos se presentan los postulados teórico-metodológicos que guiaron la investigación; en el segundo se presenta el caso bajo análisis; en el tercero se describen los sentidos construidos por lxs jóvenes a partir de la experiencia escolar; finalmente se presentan las reflexiones finales.

**Incluir a través de la formación para el trabajo desde la economía social y solidaria. Postulados teóricos-metodológicos de la indagación**



Respecto de la educación secundaria argentina, el proceso de masificación del nivel iniciado a mediados del siglo XX, derivó en la obligatoriedad legal del secundario completo estipulada por la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. A pesar de esta obligatoriedad, continuó operando su racionalidad selectiva original: en efecto, la manera en que se estructuró lo escolar en sus orígenes consolidó un currículum enciclopedista y humanista cuyo objetivo era la “formación general”, marginando de las propuestas pedagógicas saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011), y se orientó a los miembros de la élite política y económica, tanto como paso previo para el cursado de estudios superiores, como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011).

En el proceso de masificación, las instituciones escolares fueron definiendo el patrón poblacional que recibirían, y se crearon escuelas específicas para grupos específicos. Así, se consolidó una fragmentación del sistema educativo según la cual, se asistió al desarrollo de circuitos escolares separados con patrones de admisión específicos, en los que se selecciona, aísla y distribuye a la población, desplegando estrategias de incorporación segregada a partir de las cuales se contiene a determinado grupo y se expulsa a los demás (Grupo Viernes, 2008).

En este contexto, los recién llegados al sistema educativo (en general, jóvenes de clase baja) enfrentan mayores dificultades para permanecer en él, generándose formas negadas de eliminación, que implica que la exclusión se produce de manera implícita y paulatina. La estigmatización de las instituciones a las que asisten y la otorgación de titulaciones devaluadas, junto al retraso y a la relegación, operan en este sentido, funcionando como mecanismos sutiles de exclusión social (Bourdieu, 1988).

Por otra parte, si bien existe una correlación entre el nivel educativo alcanzado y la calidad de los puestos de trabajo a los que se accede (aunque no un adecuacionismo entre ambos campos), según la cual a mayor nivel de instrucción mayor probabilidad de obtener mejores trabajos en relación de dependencia o alcanzar inserciones laborales independientes más atractivas, el incremento de la cantidad de estudiantes de cierto nivel educativo, sin un correlato al menos equivalente en el aumento de los puestos de trabajo a que esas titulaciones habilitan, general el fenómeno denominado devaluación de las credenciales educativas:

es posible considerar que una titulación tiene todas las posibilidades de haber sufrido una devaluación, ya que el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es



más rápido que el aumento del número de puestos a los que estas titulaciones conducían al principio del periodo (Bourdieu, 1988, p. 153).

Se produce entonces un proceso de “exclusión incluyente”: si bien se incluye a ciertos sectores sociales en el sistema educativo, esta inclusión es precaria, inestable y supone procesos educativos de calidad inferior a los disponibles y posibles para otros sectores sociales (Gentili, 2011).

Ahora bien, dado que el formato escolar tradicional no viabiliza los procesos educativos de los sectores que pugnan por entrar pero que a la vez legalmente deben ser incorporados al nivel secundario, se crean escuelas que configuran formatos escolares novedosos para dar respuesta a la demanda insatisfecha por el cumplimiento del derecho a la educación (Garino, 2020).

Es decir, la masificación del nivel no se realiza a través de cambios en el formato del conjunto del nivel secundario, sino que el mandato social y normativo de inclusión parece ser resuelto a partir de la creación (o modificación) de algunas escuelas que se proponen alojar a quienes han sido expulsados de otras instituciones y que despliegan prácticas pedagógicas alternativas a las tradicionales (Grupo Viernes, 2008; Garino, 2020).

En este marco, cabe reflexionar acerca de los saberes que transmite la escuela, su relevancia y su significación para quienes son sus destinatarios. Se plantea, entonces, como hipótesis de trabajo que el cursado del nivel secundario en instituciones que despliegan prácticas de formación para el trabajo pueden incidir en la forma que adquieren las trayectorias de inserción laboral juveniles, así como afectar las maneras en que construyen sus significados y sentidos sobre sus procesos de inserción laboral, sobre el mundo del trabajo en general, sobre los trabajos en los que se insertan (en relación de dependencia o de manera autogestiva), sobre sus procesos de formación, entre otros, siendo significativo para lxs estudiantes.

Por ello, se retoma el concepto de saberes socialmente productivos, que permite reflexionar en torno a qué saberes construye, transmite y circulan en las escuelas. Son definidos como

aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad.” (Puiggrós y Galiano, 2004: 13)

Estos saberes se oponen a los conocimientos redundantes, que refieren al conocimiento material y cultural acumulado por la sociedad. Los saberes socialmente productivos, en cambio, pueden



transformar a lxs sujetos en tanto les enseñan a modificar la naturaleza y la cultura, de manera tal que procrean, generan, elaboran.

Ahora bien, como es de esperar, ningún saber es socialmente productivo *per se*, sino que la productividad de un saber se vincula al contexto en el cual se produce y circula, de manera tal que son específicos según las épocas, los lugares y los procesos sociales en los que se insertan. Así, contextos históricos específicos habilitan articulaciones de sentidos concretas, que generan que ciertos saberes se construyan como socialmente productivos en un contexto particular. Para que un hecho semejante se produzca, ese saber debe tener efectos subjetivos, es decir, afectar los procesos de construcción identitaria de los actores sociales, que a su vez deben reconocerlos como tales (Rodríguez, 2007).

La escuela secundaria que se analiza en este artículo, denominada Escuela N, se constituye como una buena práctica orientada, por un lado, a brindar educación de calidad y a favorecer la inclusión educativa de jóvenes de bajos recursos, y por otro lado, a intervenir en sus trayectorias de inserción laboral, desde la perspectiva de la economía social y solidaria. Los hallazgos son producto de una investigación cualitativa, en la que se realizó el seguimiento de 17 egresadxs de la cohorte 2009 de la escuela, entrevistándolxs en profundidad luego de cinco años de haber egresado de la institución, así como un grupo focal con egresadxs de las cohortes 2011 y 2012, con el objetivo de conocer sus trayectorias educativo-laborales, la incidencia de la formación recibida en el nivel secundario en estos procesos y los sentidos construidos sobre la formación recibida, el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles.

A continuación, se presentan las características principales de su propuesta educativa y algunos hallazgos que refieren a los sentidos construidos por lxs jóvenes sobre el pasaje por la institución educativa, específicamente por los dispositivos de formación para el trabajo que impulsan, y a la incidencia de la propuesta en las trayectorias de inserción laboral y en las subjetividades de egresadxs de esta escuela.

### **Formar desde la economía social y solidaria: la Escuela N**

La institución bajo estudio es una escuela secundaria pública de gestión privada (depende del Obispado de Neuquén) que fue creada en 2005. La titulación que ofrece es Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos, que otorgado junto con una Certificación para



el Mundo del Trabajo por 1805 horas correspondiente a la formación recibida en talleres de formación profesional, con orientaciones según el plan elegido: Gastronomía, Informática, Diseños constructivos y Agropecuaria. Recibe 260 estudiantes (mujeres y varones) de sectores socioeconómicos bajos de barrios periféricos de la ciudad de Neuquén y Plottier.

Está ubicada en una zona semirural de la ciudad de Neuquén, alejada del centro (en el límite oeste de la ciudad) e históricamente colindante de hornos de barro, que fueron cediendo terrenos a asentamientos informales con servicios básicos deficitarios (gas, luz, agua, cloacas) y tenencias irregulares de las tierras; y en los últimos años, al desarrollo de barrios de viviendas dependientes del Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo (IPVU Neuquén).

La perspectiva desde la cual se construye la formación en general, y la orientada al trabajo en particular (que está en el corazón de su propuesta y la atraviesa de manera integral), es la economía social y solidaria, considerando al mercado de trabajo como un espacio complejo y precario, que no ofrece puestos de trabajo de calidad para todxs, en particular para los perfiles de jóvenes que recibe la institución.

Entonces, construye una propuesta didáctica que se estructura en torno a la formación teórica en la perspectiva de la economía social y solidaria en distintos espacios curriculares, así como de los talleres en oficios en el marco de los cuales se realizan emprendimientos productivos autogestivos, orientados a desarrollar la autonomía y el cooperativismo en la inserción laboral de lxs jóvenes. Además, implementan pasantías, como el corolario de un proceso de orientación vocacional en instituciones (OSCs, empresas, instituciones públicas, etc.) que funcionan en sectores que resultan afines a los intereses y expectativas de inserción laboral y/o de continuidad de estudios superiores de lxs jóvenes. El objetivo de estas prácticas es que lxs estudiantes logren un acercamiento a la realidad laboral local, de manera protegida y acompañada.

El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todos los estudiantes roten por los cuatro talleres a lo largo del año, y que de 3° a 5° se especialicen en uno según sus intereses. Además, desde 3° año se dictan materias específicas de la orientación (Economía Social, Contabilidad, Teoría de Microemprendimiento, Práctica de Microemprendimiento), que se orientan a la formación teórica pero además al acompañamiento para el diseño de un emprendimiento productivo, que ejecutan durante 4° y 5° año.



Desarrollan una variedad de dispositivos específicos de formación para el trabajo, es decir, prácticas que buscan intervenir en los procesos de inserción laboral de jóvenes (Jacinto, 2018). Las prácticas de formación para el trabajo principales de la escuela son: emprendimientos productivos, que se desarrollan especialmente entre el 3° y el 5° año de cursada; procesos de orientación vocacional y ocupacional, que comienzan en 4° año y finalizan en 5°; pasantías, pensadas como punto cúlmine del proceso de orientación vocacional y ocupacional; cursos especiales orientados al mundo del trabajo desarrollados durante tres semanas al año en las que se suspenden las clases y se imparten cursos acotados en el marco de cada especialidad o artísticos; por último, en el marco de las orientaciones, experiencias reales de trabajo como servicios de catering.

Finalmente, el perfil de egresadxs que busca formar se condensa en la idea de emprendedorx, que supone la formación de sujetos críticxs y autónomxs, que no dependan del asistencialismo gubernamental y sean capaces de reconocer situaciones de explotación laboral, preocupados por la comunidad en la que se insertan.

### **Escuela N: una propuesta con sentido para lxs jóvenes**

A partir del seguimiento de tres cohortes de egresadxs (2009, 2011 y 2012), de manera sintética se puede sostener que para lxs jóvenes entrevistadxs haber asistido a estas instituciones había sido significativo por distintos motivos: por las relaciones de proximidad establecidas con docentes y equipos directivos, por la formación recibida (en los oficios específicos, en disposiciones personales, en aprendizajes para la realización de emprendimientos productivos, entre otros), por haber intermediado en sus búsquedas laborales o procesos de inserción (tanto en relación de dependencia como de manera independiente), por haberles brindado información para ayudarles a definir qué carreras universitarias continuar estudiando, por la participación en distintas experiencias solidarias.

El primer eje de la valoración del pasaje por las instituciones educativas refería al seguimiento personalizado que habían tenido, que además era identificado como viabilizador de sus procesos de escolarización. En este sentido, por un lado, rescataban que les habían ayudado a resolver situaciones personales complejas y los habían contenido en momentos difíciles:

*“Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela].”*



Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas, Nº18, 2022, Buenos Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la Editorial Deceducando Nº7.



*“Como siempre la escuela se dedicó no a echar sino a contener. (...) Un montón de cosas, y los profesores aguantando, aguantando.”*

*“A mí me gustó el colegio porque si había chicos que dejaban de estudiar ellos trataban de ver la situación, de ver qué era lo que pasaba, por qué no iba a estudiar.”*

*“Nos influenciaban en cómo estás vos, cómo está tu familia, te sentís bien, qué necesitas, te puedo ayudar.”*

Por otro lado, el seguimiento personalizado de lxs estudiantes se visualizaba también en la organización de dispositivos pedagógicos de apoyo a las trayectorias educativas, tales como clases de apoyo al cierre de cada trimestre, mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año y parejas pedagógicas de docentes en algunas asignaturas del ciclo básico. En estos espacios, lxs estudiantes tenían la posibilidad de revisar contenidos y saberes que no habían podido aprender en los tiempos pautados y de esta manera evitar el retraso. Estos dispositivos también eran valorados por lxs estudiantes:

*“Ellos veían mucho la situación de nosotros, nos daban muchas posibilidades para estudiar.”*

Además, la incidencia de la dimensión institucional en las biografías de estxs jóvenes aparecía en tres sentidos distintos. En primer lugar, por la posibilidad de las escuelas de incidir en el curso de los recorridos biográficos de distintas maneras. En los casos de lxs jóvenes que habían continuado estudiando en la universidad, les habían ayudado a definir qué carrera universitaria estudiar, o les habían brindado información sobre los planes de estudio, etcétera:

*“iba viendo las materias que teníamos en el profesorado.”*

En otros casos, la escuela había intervenido en sus procesos de inserción laboral, operando como puente con el mundo del trabajo. Tal había sido el caso de algunxs jóvenes que habían continuado trabajando en las unidades productivas en las que habían realizado las pasantías, o cuando docentes de la institución habían establecido contactos entre estudiantes y empleadorxs, ampliando el capital social de lxs jóvenes

*“La pasantía comenzó en octubre más o menos y hasta diciembre que me egresé y después seguí.”*

Finalmente, otra manera en que la escuela había intervenido en las trayectorias laborales juveniles había sido a partir de haberles brindado herramientas para que montaran un





emprendimiento productivo. Esto suponía la formación sobre maneras para planificar un proyecto productivo, para calcular costos, estrategias de comercialización, entre otros saberes:

*“Cómo empezar un emprendimiento desde cero, y después todo lo relacionado con el emprendimiento en sí.”*

Entonces, se observa que el pasaje por estas instituciones educativas había habilitado una serie de itinerarios laborales y educativos que sin la mediación institucional no hubieran sido posibles: la escuela había orientado trayectorias vinculadas a la prosecución de estudios superiores, a la realización de emprendimientos productivos y a la estructuración en torno a un oficio (Garino, 2018 y 2020).

En segundo lugar, lxs jóvenes tenían representaciones acerca de las condiciones del mercado de trabajo, que incluían construcciones en torno a la idea de buen trabajo, a los requisitos para obtener un trabajo, así como a los procesos de inserción laboral juveniles y las causas que los dificultaban o complejizaban.

Estas representaciones constituían la dimensión subjetiva de la inserción y se formaba por las propias experiencias laborales, por las de sus amigxs o familiares, por el sentido común imperante, e incluso por la formación recibida en la escuela secundaria.

En efecto, cabe destacar que la visión que responsabiliza a lxs jóvenes por las situaciones de desempleo o las dificultades en el acceso a puestos de trabajo era sostenida por los egresadxs:

*“Que no salen a buscarlo. Hay mucha gente que dice, ‘no consigo trabajo’, pero si vos querés trabajar, vas a ir todos los días a dejar un currículum en un lugar, o donde sabés que viven tomando gente, vas a ir a dejar tu currículum.”*

*“si una persona quiere trabajar, puede trabajar, por más que sea difícil.”*

Ahora bien, también circulaba un discurso que ponía el acento de las dificultades para acceder a un trabajo en las condiciones del mercado laboral o en actitudes discriminadoras de los empleadores

*“El país está en una mala situación económica, pero sobre todo la clase baja es la que peor está.”*

*“van buscando los mecanismos para tener el resultado pero con menos personal, entonces vos vas a un lugar a dejar un currículum y en lugar de tomar más gente, están reduciendo personal.”*



*“a veces te discriminan por el lugar donde vivís, porque supuestamente los del Oeste son todos chorros. También la presencia, la apariencia.”*

Se plantea que la orientación en economía social de esta escuela y la consecuente visión crítica del mercado de trabajo, ligada a la construcción de saberes para otro tipo de economía y otro tipo de sociedad, incidían en esta perspectiva, que vinculaba las barreras de ingreso al mercado laboral a factores que no se reducían a las características de la mano de obra ofrecida, concretamente, a lxs jóvenes, sino que las vinculaba a las condiciones estructurales del sistema capitalista.

La importancia de estas construcciones de sentido radicaba en que varios de estxs jóvenes experimentaban dificultades en sus procesos de inserción laboral (se encontraban desempleadxs o los empleos a los que accedían eran precarios), por lo cual, la posibilidad de construir una visión compleja, que incluyera la dimensión estructural, acerca de las causas por las cuales encontraban estas dificultades, resultaba significativo ya que disminuía la angustia asociada a la responsabilización individual.

### **Reflexiones finales**

A modo de síntesis de lo mostrado en este artículo, se plantea que la propuesta educativa de la Escuela N se estructura en torno a la formación para el trabajo, que da sentido a toda la propuesta. Esta formación presenta la especificidad de basarse en los postulados de la Economía Social y Solidaria, habilitando la imaginación y la construcción de otros mundos posibles.

La escuela, por un lado, tenía como práctica el seguimiento personalizado de lxs estudiantes como dispositivo para la construcción de conocimientos, lo cual favorecía el sostenimiento, y la inclusión, de lxs jóvenes en la institución. En efecto, como se planteó, docentes y preceptorxs desplegaban dispositivos específicos de acompañamiento a las trayectorias escolares, pero también conocían, intervenían y acompañaban las historias y procesos vitales de lxs estudiantes, sosteniendo una visión holística de lxs jóvenes y sus contextos.

Además, lxs egresadxs mostraban la incidencia de la propuesta educativa en las trayectorias post-secundaria, tanto por la orientación vocacional y acompañamiento para la prosecución de estudios superiores; operando como puente con empleos en relación de dependencia, pero también, por la formación en emprendedorismo, que les habilitaba la inserción en el mudo del trabajo de manera autónoma, a través de emprendimientos productivos.



Por otra parte, la construcción de mundos imaginados que habilitaba, incluía una cosmovisión de mundos del trabajo y de sociedades amplias, superando la formación para el trabajo capitalista, posibilitando la reflexión sobre situaciones de explotación. Cabe destacar que, por la propia formación brindada, daba herramientas para construir otros mundos.

Finalmente, muchas veces lxs jóvenes planteaban que, a pesar de la importante formación técnica recibida o de las distintas prácticas pedagógicas y dispositivos de formación para el trabajo por los que habían transitado, lo que más valoraban de sus procesos educativos era lo relacional:

*“yo me llevo más que nada lo humano (...) a pesar de todos los cursos, capacitaciones que hicimos.”*

La dimensión vincular, entonces, quedaba en un primer plano en la valoración que realizaban algunxs jóvenes acerca de la experiencia escolar.

Por este motivo, y a modo de cierre, se puede concluir que dado que las prácticas pedagógicas e institucionales que se impulsaban en la escuela ampliaban el abanico de itinerarios posibles para estxs jóvenes, de manera tal que enriquecían su capital social y cultural e incidían en la construcción de sus identidades. Así, haber asistido a esta escuela no había sido una mera formalidad para la obtención de la credencial educativa: en tanto habían impulsado transformaciones a nivel subjetivo, sus procesos de escolarización y el pasaje por ciertos dispositivos de formación para el trabajo habían sido experiencias subjetivas importantes y las prácticas educativas se habían transformado en saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004) por lo que, para lxs jóvenes entrevistados, haber cursado el secundario en esta institución educativa había sido un hecho importante en sus vidas.

### **Bibliografía**

Bertranou, F. y Casanova, L. (2014). *Informalidad laboral en la Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires: OIT.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*, Madrid: Taurus.

Garino, D. (2018). Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 31-43.



Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas, Nº18, 2022, Buenos Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la Editorial Deceducando Nº7.



Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS/EDUCO.

Gentili, P. (2011) *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: SIGLO XXI.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), FLACSO Argentina, Buenos Aires, pp. 57-69.

Jacinto, C. (2018). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En Martínez, S. (comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividades*, General Roca: PubliFadecs.

OIT (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*, Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, A., Galiano, R. (dirs.) Visacovsky, N., Zysman, A., Mercado, M.B., Ayuso, M.L. y Arata, N. (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Buenos Aires: Homo Sapiens/APPEAL.

Rodríguez, L. M. (2007). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 97-105), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sosa, M. (2018). Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 35-79). Miño y Dávila.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70), Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir), *Op. Cit.*, (pp. 17-34), Rosario: Homo Sapiens/Buenos Aires: FLACSO.